

### "Konzepte der Politik": Eine Antwort auf die Kritikergruppe

Massing, Peter; Richter, Dagmar; Detjen, Joachim; Weißeno, Georg; Juchler, Ingo

Veröffentlichungsversion / Published Version  
Zeitschriftenartikel / journal article

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Massing, P., Richter, D., Detjen, J., Weißeno, G., & Juchler, I. (2011). "Konzepte der Politik": Eine Antwort auf die Kritikergruppe. *Politische Bildung : Beiträge zur wissenschaftlichen Grundlegung und zur Unterrichtspraxis*, 44(3), 134-143. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-64393-5>

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/deed.de>

#### Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC Licence (Attribution-NonCommercial). For more information see:  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0>

## FORUM

■ **Peter Massing, Dagmar Richter, Joachim Detjen,  
Georg Weißeno, Ingo Juchler**

### „Konzepte der Politik“<sup>1</sup> – Eine Antwort auf die Kritikergruppe

Das Buch „Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell“ dessen Verfasser/-innen die Autor/-innen dieser Replik sind, ist Anfang 2010 bei der Bundeszentrale für politische Bildung und im Wochenschau Verlag erschienen. Es stand auf der Liste der zehn nachgefragtesten Bücher der Bundeszentrale. Mittlerweile hat das Buch nicht nur zu einer Vielzahl von Rezensionen aus der wissenschaftlichen Politikdidaktik geführt, es hat auch eine Reihe von Aufsätzen angeregt und eine Streitschrift von acht Politikdidaktiker/-innen provoziert. Es war ausdrücklich das Ziel der Autor/-innen der „Konzepte der Politik“, eine solche Diskussion anzuregen. Diese Resonanz jedoch, die bisher wohl noch kein politikdidaktisches Buch erfahren hat, ist auch für sie überraschend.

In der Vielzahl der Reaktionen finden sich, wie immer in der Wissenschaft, positive und kritische Stimmen. Im Folgenden wird ausschließlich den Kritiker/-innen<sup>2</sup> geantwortet. Es sind diejenigen, die sich in der „Streitschrift“ geäußert haben, von denen einige wie Wolfgang Sander, Andreas Petrik, Reinhold Hedtke und Anja Besand Aspekte ihrer Kritik schon vorher in Rezensionen und anderen Aufsätzen formuliert

- 1 Weißeno, G./Detjen, J./Juchler, I./Massing, P./Richter, D. 2010: Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell. Schwalbach/Ts.
- 2 Folgende Kritiken liegen der Replik zugrunde: Rezensionen: R. Hedtke in: zdg 1/2010, S. 158-160; A. Petrik in: GWP 3/2010, S. 416; W. Sander in: kursiv 3/2010, S. 104-106. Aufsätze: Sander, W. 2010: Wissen im kompetenzorientierten Unterricht – Konzepte, Basiskonzepte, Kontroversen in den gesellschaftlichen Fächern, in: zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften, 1, S. 42-66; ders.: Konzepte und Kategorien in der politischen Bildung, in: Th. Goll 2011 (Hrsg.): Politikdidaktische Basis- und Fachkonzepte. Schwalbach/Ts., S. 32-43; A. Petrik: Politische Konzepte ohne soziologische Basis, ebda., S. 49-55; A. Besand: Zurück in die Zukunft? Über Konzepte von Konzepten. Über die Bedeutung von Wissen und Vorstellungen davon, was Kompetenzen sind. Ein Kommentar, ebda., S. 71-79; Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg.) 2011: Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Schwalbach/Ts., darin die Aufsätze von: W. Sander, T. Grammes, R. Hedtke, A. Petrik, D. Lange, P. Henkenborg, A. Besand, S. Reinhardt.

hatten. Es ist hier nicht möglich, auf alle Kritikpunkte einzugehen. Zum einen sind sie zu kleinteilig (wie der Beitrag von Tilman Grammes, der sich mit dem Aspekt „Politikdidaktische Konzeptionen“ auseinandersetzt, der weder für das Kompetenzmodell zentral ist noch den Anspruch erhebt, den Grammes unterstellt), zum anderen ist die Kritik so disparat, da ihre Vertreter/-innen von sehr unterschiedlichen Grundlagen aus argumentierten. Wir möchten daher nur die Argumente kommentieren, die immer wieder vorkommen, wenn auch gelegentlich in unterschiedlicher Akzentuierung. Auch zu den Vorschlägen der Autorengruppe Fachdidaktik wird hier nichts gesagt, die ein Teil ihrer Kritik nur wiederholt und deren Alternative bestenfalls den Status einer Ideensammlung hat.

1. Fast alle Mitglieder der Kritikergruppe kritisieren den im Buch verwendeten angeblichen objektivistischen Wissensbegriff und die daraus folgenden Lehr-Lernvorstellungen, wenn auch aus unterschiedlicher Sichtweise und mit unterschiedlicher Intensität. Besonders heftig fällt die Kritik bei Sander aus, der wie immer überwiegend erkenntnisphilosophisch-konstruktivistisch argumentiert, aber auch andere Kritiker/-innen wie u.a. Hedtke (der den Autoren u.a. einen objektivistischen-scientistischen Wissensbegriff vorwirft) stehen dieser Interpretation nahe. Uns scheint es daher notwendig noch einmal deutlich zu machen, auf welchen Wissensbegriff sich die Politikdidaktik nach unserer Konzeption beziehen sollte.

Zur Vorstellung vom Lernen und von Lernprozessen gibt es in der Politikdidaktik, aber auch in anderen Fachdidaktiken einen Konsens. Mehr oder weniger alle Didaktiker/-innen teilen die Überzeugung, dass sich Lernende ihr Wissen aktiv konstruierend aneignen müssen. Das Modell des Nürnberger Trichters hat seit langem ausgedient. Doch die theoretische Begründung fällt unterschiedlich aus. Während das Kompetenzmodell Wissen an Vorstellungen vom autonomen Subjekt, von einheitsstiftender Vernunft und normativer Bildungsstradition festhält, werden diese von Anhängern des erkenntnisphilosophischen Konstruktivismus abgelehnt oder zumindest stark relativiert. Eine solche konstruktivistische Sicht hat Folgen auch für den Wissensbegriff und die Möglichkeit einer intentionalen Wissensvermittlung. Letztere ist nämlich für erkenntnisphilosophische Konstruktivisten nicht möglich. Da dies in letzter Konsequenz aber den Didaktiken ihre Handlungsmöglichkeiten nähme, verknüpfen Vertreter/-innen des Konstruktivismus in der Pädagogik disparate theoretische Vorstellungen miteinander. Als Beispiel seien Arnold und Siebert zitiert, die subjektives Wissen zugleich anerkennen und ablehnen: „Wissen – als subjektive Tätigkeit – ist nicht nur für den Einzelnen viabel oder ‚unpassend‘, sondern auch

richtig oder falsch, vernünftig oder unvernünftig. Zwar ist die ‚Deontologisierung‘ und Destruierung eines absoluten Wahrheitsanspruchs irreversibel, daraus folgt aber nicht, dass jedes Wissen gleich gültig ist. [...] Wer bestreitet, dass es ein Ozonloch gibt, ‚weiß‘ nicht genug“ (Arnold/Siebert 1995, 114).

Ähnliche Inkonsistenzen zeigen Konstruktivist\*innen beim Bildungsbegriff, wie Berzbach herausarbeitet. Er stellt für konstruktivistische didaktische Ansätze fest: „Um diese Transformation zu betreiben ist eine hohe terminologische Elastizität notwendig“ (Berzbach 2005, 175). Für die Didaktik von Arnold und Siebert kommt Berzbach zu dem Ergebnis, dass für diese Transformation „eine partielle Nivellierung wissenschaftlicher Niveaukriterien“ notwendig wird. Quellen werden nicht im strengen Sinne in Primär- und Sekundärquellen unterschieden. Eine zitierte empirische Studie kann im pädagogischen Zusammenhang ein hohes argumentatives Gewicht haben, muss es aber nicht. Es kommt in der Rezeption zu einem Mix aus journalistischen, praktischen, wissenschaftlichen und politischen Quellen und dem Bezug auf moralisch unangreifbare Personen“ (ebenda, 177).

Dieser Befund von Berzbach lässt sich auch auf die Arbeiten von Wolfgang Sander übertragen. In seiner Kritik am Kompetenzmodell Wissen weist Sander generell die Möglichkeit zurück, Fachbegriffe bzw. Fachkonzepte des Faches Politik definieren zu können. Definiertes Wissen sei objektivistisch, wohingegen politisches Wissen subjektiv sein müsse, da Subjekte es je nach Sichtweise definierten. Ein „richtig“ und „falsch“ gebe es bei Konzepten nicht. Als Kronzeuge hierfür zitiert Sander Murphy. Seine Rezeption von Murphy, dass Konzepte nicht eindeutig seien, ist allerdings sehr „elastisch“. Murphy (2002) bezieht seine Aussage nicht auf konkrete Konzepte, sondern seine Schlussfolgerung ist das Ergebnis einer Diskussion der verschiedenen theoretischen Ansätze über Konzepte, beginnend mit Aristoteles. Sie seien untereinander so unterschiedlich, dass Murphy schließt: „In short, concepts are a mess“ (Murphy 2002, 492). Ein tieferes Lektürestudium hätte Sander zudem gezeigt, dass die von Murphy hier diskutierten theoretischen Ansätze nicht die neueren kognitionspsychologischen Ansätze umfassen, die sich mit Konzepten in Wissensstrukturen innerhalb einer Domäne auseinandersetzen (vgl. Benzon 2004, 140). Da Murphy aus linguistischem und philosophischem Interesse heraus die Begriffe Konzept und Kategorie in der Kognitionspsychologie oder auch in der Informatik diskutiert, passt dies zwar in Teilen zur erkenntnisphilosophisch-konstruktivistischen Sichtweise von Sander. Doch deutet Sander die Aussagen von Murphy eigenwillig um, was nach unserem Verständnis als Neudeutung kenntlich zu machen wäre: Mitnichten schreibt Murphy, dass Konzepte innerhalb eines Ansatzes nicht eindeutig zu definieren wären

oder dass gar die Konzepte selbst nie eindeutig wären. In seiner eigenen empirischen Forschung, z.B. zur Bedeutung des Vorwissens, definiert er Konzepte und Kategorien (des Alltags) und untersucht bei seinen Probanden je nach deren Vorwissen richtig und falsch zusammengesetzte Kategorien (vgl. Hoffman/Harris/Murphy 2008).

Während lernpsychologische Lesarten des Konstruktivismus noch von vielen Didaktikerinnen und Didaktikern geteilt werden, führen erkenntnisphilosophische Lesarten in Didaktiken zum einen zur begrifflichen Beliebigkeit im Unterrichtsfach selbst, zum anderen zu einer zu beobachtenden begrifflichen Beliebigkeit auch in der didaktischen Reflexion – und eben in der Rezeption wissenschaftlicher Texte.

Im Kompetenzmodell Wissen wird die theoretische Position vertreten, dass sich Alltagsphänomene, also auch politische Phänomene, nur mit Hilfe von vertieftem Strukturwissen verstehen lassen. Lernende sollen daher im Politikunterricht systematisches und flexibles Wissen erwerben. Sie müssen kohärente kognitive Strukturen aufbauen, welche die (politische) Wirklichkeit modellhaft repräsentieren. Dieses konzeptuelle Verständnis beruht auf einem abstrakten, verallgemeinerten Konzept- und Relationswissen (Reusser 1998). Es ist auf dem höchsten Niveau dekontextualisiertes Wissen, welches auf Probleme in unterschiedlichen Kontexten angewendet werden kann (Kleickmann 2008). Ziel des Unterrichts ist in diesem Sinne nicht die schlichte Vermittlung von Wissen, sondern die Strukturierung und der Aufbau des Wissens bei den Lernenden. Auch empirisch hat sich gezeigt, dass praktizistische Unterrichtskonzeptionen, die auf bloßen Übermittlungsvorstellungen von Wissen beruhen, signifikant schlechter abschneiden als Konzeptionen, die auf einem konzeptuellen Verständnis basieren (Kleickmann 2008). Für die politische Bildung wäre ein ähnliches Forschungsergebnis zu vermuten. Die Strukturierung des Wissens bei Lernenden setzt eine Vorstellung der Struktur des Wissens bei Lehrenden voraus, damit sie diese Lernprozesse gezielt fördern können. Strukturiertes Wissen lässt sich darstellen, indem seine Vernetzungen aufgezeigt werden. Besonders anschaulich wird die Struktur mit Hilfe von sog. Begriffsnetzen (*concept maps*). Im Kompetenzmodell Wissen wird die Struktur mit Hilfe von Basis- und Fachkonzepten sowie ihren konstituierenden Begriffe aufgezeigt.

Da Schüler/-innen, auch das ist Konsens in der Politikdidaktik, behauptetes Wissen nicht unhinterfragt übernehmen sollen, müssen sie verstehen, wie Wissen entsteht und wie sich beispielsweise Vermutungen und gesichertes Wissen voneinander unterscheiden. Dieses metakognitive Wissen ist nicht erst als Abschluss der Lernprozesse zu erwerben, sondern von Anfang an. Genau hier hat das Kompetenzmodell Wissen mit Bezug auf die politische Grundbildung, d.h. *Civic Literacy*, eine Vorlage geliefert: Nur

wenn die Schüler/-innen erkennen können, mit welchen konstituierenden Begriffen sich Konzepte bilden lassen, können sie Wissen analysieren, d.h. in seine Begriffe zerlegen und prüfen. Nur dann ist es ihnen möglich, je nach Kontext weitere Begriffe in ihr Konzept zu integrieren, also bereits erworbene Konzepte durch das Einfügen weiterer konstituierender Begriffe zu differenzieren (dies wäre ein sog. „weicher“ *conceptual change*-Prozess). Ebenso können sie Fehlvorstellungen durch das „Streichen“ von unpassenden Begriffen korrigieren („harter“ *conceptual change*-Prozess). Auch ist vorstellbar, dass im Falle von historischen oder kulturellen Veränderungen Begriffsnetze zu verändern sind. Das frühere gesicherte Wissen kann dann in ein aktuelleres, danach wiederum gesichertes Wissen verändert werden. Die Theorie des *conceptual change* (konzeptuelle Veränderung), die sich auf den individuellen Lernprozess bezieht, ließe sich eventuell auch für „lernende Gesellschaften“ fortschreiben.

Zu Recht werden von wohl allen Vertreter/-innen der politischen Bildung „Stoffpläne“ abgelehnt, welche die alltagsweltlichen Fragen und Probleme der Lernenden nicht berücksichtigen. Auch empirisch konnte für einige Unterrichtsfächer gezeigt werden, dass derart erfahrungsleeres Wissen zu sog. „trägen Wissen“ führt. Gerade deshalb ist das Kompetenzmodell Wissen gewinnbringend, da hier von den Lernenden aus gedacht wird. Ihr bereits vorhandenes Wissen wird kontinuierlich an das fachliche Wissen herangeführt: Welche Begriffe kennen sie schon, mit denen sich Konzepte der Politik konstituieren lassen? Welche Fehlvorstellungen sind möglicherweise vorhanden und zu korrigieren? Wichtig ist daher, vor dem Unterricht die Präkonzepte der Schüler/-innen zu erheben, z.B. im Unterrichtsgespräch. Auch dieses Anknüpfen an die Erfahrungen der Schüler/-innen ist schon lange Konsens in der Politikdidaktik. Offen blieb jedoch bisher, welche Folgerung die Lehrkraft aus diesen Gesprächen ziehen kann, d.h., wie sich das Ergebnis konkret auf die Strukturierung und Integration von Wissen im Unterricht auswirken kann. Für diese Analyseaufgabe, die der Lehrkraft aufgetragen ist, hat das Kompetenzmodell Wissen nun mit dem Vorschlag für eine Struktur des Fachwissens eine Vorlage geliefert. Diese Vorlage ermöglicht es, im Unterricht im Sinne der *shared cognition* (Lave 1991) unter Leitung der Lehrkraft ein gemeinsames Wissen zu entwickeln. Der Verzicht auf eine Vorlage hieße entweder, die Lernenden zu allein verantwortlichen Subjekten ihrer Wissenskonstruktion zu machen, also einem erkenntnisphilosophischen Konstruktivismus zu folgen. Oder aber ihnen die (implizite) Vorlage vorzuenthalten, wodurch sie nur noch „glauben“ könnten und manipulierbar werden.

Zu ergänzen sind für Lehrkräfte die Unterrichtsmethoden, also die instruktionalen Hilfen des Unterrichtens. Hier ist über individuelle Lernwege nachzudenken, über

sinnvolle Kontexte für den Wissenserwerb sowie über eine Reflexion der Lernwege durch die Schüler/-innen selbst. Gefragt ist die Kompetenz der Lehrenden, die sich bislang nur wenig auf empirisch-systematische Untersuchungen stützen können. Letztere zeigen beispielsweise, dass der Unterricht insbesondere für lernschwächere Schüler/-innen stärker strukturiert sein sollte als für leistungsstarke (Hardy et al. 2006). Aber auch ein stark strukturierter Unterricht steht nicht zwangsläufig im Widerspruch zum aktivem Wissenserwerb, zum *conceptual change* oder zur intrinsischen Motivation (Blumberg et al. 2004). *Conceptual change* wird beispielsweise unterstützt durch instruktionale Hilfen wie *Scaffolding* (Hogan/Pressley 1997). Anwendungsfähiges Wissen kann mit Hilfe von *Modeling* (Haider 2010) vermittelt werden, welches das vorhandene Wissen bei den Lernenden strukturiert. Hierzu gehören u.a. das Arbeiten im Unterricht mit *Concept Maps* oder mit dem Politikzyklus. Aber dies sind Fragen, die nicht im Rahmen eines Kompetenzmodells Wissen zu klären sind.

2. Ein weiterer zentraler Kritikpunkt, den ebenfalls fast alle Autoren der Streitschrift teilen, bezieht sich auf die Konzentration des Konzeptebandes auf den Politikbegriff und auf die Politikwissenschaft, wobei unterschiedliche Aspekte einer Kritik unterzogen werden. Dazu gehören einmal die angebliche Vernachlässigung anderer Sozialwissenschaften (Sander, Petrik, Hedtke, Henkenborg) und eine Fokussierung auf die deutsche politikwissenschaftliche Diskussion. Sander spricht von einer „Drift zur deutschen Diskussion“ und Hedtke behauptet, die Autoren bezögen sich fast nur auf die deutsche Politikwissenschaft. Kritisiert wird auch ein einseitiger Schwerpunkt auf eine normative Politikwissenschaft (Sander: Drift ... zu normativen Theorien; Hedtke wirft der Autorengruppe eine ontologisch-normative Perspektive auf Politik vor, ein Anschluss an die normative Politikwissenschaft). Der dritte Vorwurf in diesem Zusammenhang lautet: „Drift ... zu staats- und institutionenbezogener Forschung (Sander). Hedtke spricht von einem staatslastigen Fokus, und Petrik hat sogar keine Hemmungen, ein Zitat entsprechend zu verändern, um dies zu belegen. So schreibt er, „Politik der Lebensstile“ oder „Alltagspolitik“ würden sogar explizit ausgeschlossen: Sie schlugen sich „institutionell überhaupt nicht nieder“ und ereigneten sich „jenseits aller Verfasstheit“. Der Ort des Politischen sei in ihnen „nicht mehr erkennbar“, im Zentrum müsse daher das „Handeln des Staates“ stehen. Im Original (28) heißt es dagegen bloß: „Der Ort des Politischen lässt sich in ihnen jedenfalls nicht mehr erkennen“. In der GWP schreibt der gleiche Autor: „Der Institutionen-Fokus wird dem Phänomen des Politischen als ‚Herstellung allgemeiner Verbindlichkeiten‘ nicht gerecht“.

Die These von der „Politik als Kern der politischen Bildung“ (Massing/Weißeno)

und der daraus folgenden Bedeutung der Politikwissenschaft wird schon lange kritisiert. Verwunderlich ist, dass die Kritiker dabei immer noch von einem so engegeführten Politikwissenschaftsbegriff ausgehen, der in der Politikwissenschaft noch nie und auch aktuell nicht geteilt wird. Zwar spricht heute kein Politikwissenschaftler mehr wie in den 1960er Jahren von der „Methode der Zusammenschau“ (Ernst Fraenkel) oder von der Politikwissenschaft als einer „synoptischen Disziplin“ (Arnold Bergstraesser) oder von einer „Integrationswissenschaft“ (Ernst Fraenkel), dass die Politikwissenschaft aber immer noch eine transdisziplinäre Wissenschaft mit engen Bezügen zur Soziologie, zur Ökonomik, zur Rechtswissenschaft und anderen Sozialwissenschaften ist, würde keiner bestreiten. Hätte man die einzelnen Fachkonzepte (wie u.a. Grundrechte, Markt, Sozialstaat, Interessengruppen, Macht, Konflikt, Parteien) wirklich gelesen, hätte man die Berücksichtigung dieser Wissenschaften leicht bemerken können. Ähnliches gilt für den Vorwurf, das Buch „Konzepte der Politik“ würde sich an der deutschen Politikwissenschaft orientieren. Konnte man vielleicht noch in den 1960er Jahren von einer deutschen Politikwissenschaft reden (obwohl schon damals der Hauptvorwurf war, sie sei eine amerikanische Disziplin und daher ein Fremdkörper an den deutschen Universitäten), so gibt es heute keine deutsche Politikwissenschaft mehr, sondern sie ist international. Mag sein, dass deutsche Wissenschaftler in der Literatur dominieren, diese würden aber sicher mit Recht die Behauptung, eine deutsche Politikwissenschaft zu vertreten, empört zurückweisen.

Auch die Kritik, die Konzepte der Politik seien staats- und institutionenzentriert, ist völlig verfehlt. In der Tat halten wir Institutionen und Verfassungsprinzipien für besonders wichtig, da sie das Leben des Einzelnen prägen oder zumindest beeinflussen. Es geht um die Institutionen und Prinzipien des demokratischen Verfassungsstaates, und ein Politikunterricht, der diese Institutionen ausblendet, verfehlt die politische Wirklichkeit. Institutionenfrei ist Politikunterricht nicht zu haben. Dies bedeutet aber weder ein Plädoyer für die „alte Institutionenkunde,“ noch ist damit Institutionenkritik ausgeschlossen. Dass die Konzepte der Politik nicht staatszentriert sind, zeigt schon die Auswahl der Fachkonzepte, die sich leicht nachlesen lassen. Es ergibt sich aber auch aus dem, was zum Politikbegriff geschrieben wurde (Konzepte der Politik, 28 ff.). Darin steht ausdrücklich, dass nicht einmal Politik im engeren Sinne sich auf die staatliche Sphäre eingrenzen ließe. In Anlehnung an Greven heißt es dann weiter: „Im Zeichen zunehmender Integration nimmt nämlich die Bedeutung des politischen Handelns der Europäischen Gemeinschaft, einer Art Substitut des Staates, deutlich zu. Es gibt aber auch die Tendenz, dass die Politik immer mehr die Gestalt gesellschaftlicher Selbstregulierung annimmt. Es erweitert sich ebenso der politische Raum in dem Sinne, dass



viele Entscheidungen in qualitativ neuartigem Maße über das gesellschaftliche Leben hinausreichen und Bedingungen des Lebens und Überlebens, die früher schicksalhaft hingenommen wurden, beeinflussen, wie das Wetter, die Lebensdauer und die Reproduktion der menschlichen Gattung“. Hier ließen sich dann auch die von Petrik so schmerzlich vermisste „Politik der Lebensstile“ und die angeblich vergessene „Alltagspolitik“ einordnen. Dass die Autor/-innen der Meinung sind, dass diese Begriffe für die politische Bildung wenig brauchbar sind, ist dann eine andere Sache.

Auch der Vorwurf, das Buch habe einen einseitigen Schwerpunkt in der normativen Politikwissenschaft (Sander, Hedtke, Henkenborg, Petrik), ist falsch. Begründet wird der Vorwurf in zweifacher Weise. Zum einen liest man die Einseitigkeit aus der positiven Bewertung des aristotelischen Verständigungsmodells heraus, ohne zu sehen, dass dies im Kontext des machiavellistischen Machtmodells und des augustinischen Heilsmodells erfolgt ist. Zum anderen erschließt man die Einseitigkeit aus der Stellung des Gemeinwohls als Basiskonzept und aus solchen Sätzen wie: „Ein brauchbarer Politikbegriff muss Aussagen über den Sinngehalt und die Zweckbestimmung von Politik enthalten“. Darüber hinaus wird unterstellt (Hedtke), dass die Autor/-innen einen *bestimmten* (kursiv bei Hedtke) Gemeinwohlansatz konzeptionell bevorzugen und damit gegen das Kontroversitätsgebot verstoßen.

In der Tat verstehen die Autor/-innen die Politikwissenschaft und die Politikdidaktik als normative und empirische Wissenschaft. Darüber, dass die Politikdidaktik auch normativ ist, braucht man eigentlich nicht zu reden, sie hätte sonst keine Funktion. Dass auch die Politikwissenschaft normativ und empirisch ist, findet in der Fachwissenschaft weitgehend Unterstützung und wird nicht von prominenter Seite bestritten. Darüber hinaus ist die Normativität des aristotelischen Politikverständnis nur schwach ausgeprägt und für viele Inhalte offen. Das gleiche gilt für das Konzept Gemeinwohl, das die Autor/-innen als Basiskonzept beschreiben. Hier wird gleich zu Anfang auf die Offenheit und Uneindeutigkeit des Begriffs verwiesen. In den Erläuterungen werden alle wichtigen Gemeinwohlkonzeptionen, -begriffe und -verständnisse einschließlich der entsprechenden wissenschaftlichen Diskurse, vorgestellt und bezogen auf die internationale Ebene wird ausdrücklich darauf verwiesen, dass die Vorstellungen von Gemeinwohl erheblich voneinander abweichen können. Wie man daraus einen Verstoß gegen das Kontroversitätsgebot herauslesen kann, bleibt das Geheimnis der Kritiker/-innen. Auch der Vorwurf, die empirische Richtung der Politikwissenschaft würde marginalisiert (Hedtke), lässt sich nicht nachvollziehen. In fast allen Fachkonzepten dominiert sogar die empirische Politikwissenschaft.

3. Ein Kernpunkt der Kritik richtet sich gegen das ausgewählte Unterrichtsbeispiel (Besand, Hedtke, Petrik, Reinhardt, Sander). Hedtke kritisiert den alten gymnasialen Fachunterricht, Sander das alte gymnasiale Unterrichtsverständnis, Petrik, Besand und Reinhardt den lehrerzentrierten Abfrageunterricht. Der Unterricht laufe auf den Erwerb von 25 Begriffen in zwei Unterrichtsstunden hinaus und geprüft werde das quantitative Vorkommen bestimmter Begriffe in den Schülerlösungen. Dagegen ist im Buch gut dokumentiert, dass Fachkonzepte und konstituierende Begriffe nicht unterrichtet werden können, dass die Schüler/-innen nach Ankerbegriffen im eigenen Vorwissen suchen müssen, dass das vorgestellte Beispiel ohne Unterrichtsmethoden und andere Planungsentscheidungen weder Unterricht noch die Planung von Politikunterricht darstellen soll, sondern lediglich ein Instrument zur Klassifizierung der Aufgaben und der Texte ist. Damit entspricht das, was zu diesem Aspekt der Unterrichtsplanung gesagt wird, dem state of the art der Diskussion über standardbasierte Aufgabenbeispiele. Das Institut zu Qualitätsentwicklung im Bildungswesen ist in seinen Vorschlägen für die Fächer Mathematik und Deutsch vergleichbar vorgegangen. Eine Aufgabe dieses Instituts ist, für alle Länder Unterrichtsmaterial, das sich an den Vorgaben der jeweiligen Standards orientiert, zu entwickeln. Auch dort finden sich Übersichten und Klassifikationen der Aufgaben, die es den Lehrerinnen und Lehrern erleichtern sollen, die Ermöglichung eines systematischen Kompetenzaufbaus zu planen. Ähnliche Klassifizierungen finden sich in den Didaktiken der Naturwissenschaften. Vor diesem Hintergrund dienen die im Buch angeführten Begriffslisten dem Lehrenden zum einen dazu, den Überblick über die im Laufe einer Schul- oder Jahrgangsstufe anzubietenden Lerngelegenheiten zu allen Fachkonzepten zu behalten, zum anderen dazu, sich der Häufigkeit über das Vorkommen von Konzepten und konstituierenden Begriffen zu vergewissern. Die Klassifikationen sind somit eine Hilfestellung bei den Jahresplanungen, um sicher zu sein, dass der Unterricht genügend Anregungen zum Konzeptaufbau bei den Schüler/-innen liefert und sich an Standards orientiert. Dabei muss der Lehrer/die Lehrerin natürlich weiterhin die Themen, Unterrichtsmethoden und Materialien reflektieren und darüber entscheiden. Auch hier hätte genaueres Lesen den Kritikern weitergeholfen.

Sander kritisiert weiter, dass die Richtig-Falsch-Dichotomien der Autor/-innen nicht mit der Wissensforschung kompatibel seien und sich in den Fehlkonzepten zahlreiche problematische Etikettierungen nachweisen ließen (vgl. auch Sybille Reinhardt). Hedtke fragt, ob die Autor/-innen durch Politikunterricht Fehlkonzepte austreiben wollten und schlussfolgert, dass die Lernenden zwar an ihren Fehlkonzepten arbeiten sollten, aber nichts über Systemmängel und verfehlte Politiken lernten. Dazu wurde oben im Zusammenhang mit Wissen schon einiges gesagt. Die Kritiker/-innen übersehen,

dass die Autor/-innen von einem sehr weichen Begriff von Fehlkonzepten ausgehen und diese nicht nur bei Schüler/-innen sehen, sondern auch bei Lehrer/-innen, in Schulbüchern und in Rahmenplänen. Auch ein Blick in die große Literaturliste zum *conceptual change* hätte hier zu anderen Schlüssen geführt.

Auf eine Reihe weiterer Kritikpunkte kann hier nicht eingegangen werden, auf die angeführten auch nur in dieser kurzen Form.

Trotz der insgesamt meist positiven Bewertung und der Befriedigung der Autor/-innen darüber, eine so intensive Diskussion angestoßen zu haben, wären manche Konflikte weniger scharf ausgefallen, wenn die Kritikergruppe sich nicht allzu sehr auf ihre bisher schon vertretenen Ansätze bezogen hätte, vor allem aber wenn sie versucht hätte, das Buch gründlicher zu lesen und hermeneutisch dessen Intention zu verstehen.

## Literatur

- Arnold, R./Siebert, H. 1995: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler.
- Benzon, W. L. 2004: Book Review: The Big Book of Concepts by Gregory L. Murphy. In: Human Nature Review 4, S. 138-141.
- Berzbach, F. 2005: Die Ethikfalle. Pädagogische Theorierezeption am Beispiel des Konstruktivismus. Bielefeld.
- Blumberg, E. et al. 2004: Erreichen motivationaler und selbstbezogener Zielsetzungen in einem schülerorientierten naturwissenschaftsbezogenen Sachunterricht – Bestehen Unterschiede in Abhängigkeit von der Leistungsstärke? Münster.
- Hardy, I./Jonen, A./Möller, K./Stern, E. 2006: Effects of instructional support within constructivist learning environments for Elementary School students' understanding of „Floating and Sinking“. In: Journal of Educational Psychology, 98, S. 307-326.
- Haider, M. 2010: Der Stellenwert von Analogien für den Erwerb naturwissenschaftlicher Erkenntnisse. Bad Heilbrunn.
- Hogan, K./Pressley, M. (Eds.) 1997: Scaffolding student learning: Instructional approaches and issues. Louiseville, QB: Brookline Books.
- Hoffman, A. B./Harris, H. D./Murphy, G. L. 2008: Prior knowledge enhances the category dimensionality effect. In: Memory & Cognition, 36, S. 256-270.
- Kleickmann, T. 2008: Zusammenhänge fachspezifischer Vorstellungen von Grundschullehrkräften zum Lehren und Lernen mit Fortschritten von Schülerinnen und Schülern im konzeptuellen naturwissenschaftlichen Verständnis. Münster: Dissertation.
- Lave, J. 1991: Situated learning in communities of practice. In: Resnick, L.B./Levine, J.M./Teasley, S.D. (Eds.): Perspectives on socially shared cognition. Washington DC: American Psychological Association, S. 63-82.
- Murphy, G. L. 2002: The big book of concepts. Cambridge/London.
- Reusser, K. 1998: Denkstrukturen und Wissenserwerb in der Ontogenese. In: Klix, F. /Spada, H. (Hrsg.): Wissen. Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen, S. 115-166.